

Module Lire, prélever des informations - Evaluation Lettres**Remédiation****Module lecture****Exercices de remédiation sur les 3 textes du test****Texte 1**

Moi, je suis rentré de vacances, j'étais dans une colonie et c'était très bien.

Quand nous sommes arrivés à la gare avec le train, il y avait tous les papas et toutes les mamans qui nous attendaient. C'était terrible : tout le monde criait, il y en avait qui pleuraient parce qu'ils n'avaient pas encore retrouvé leurs papas et leurs mamans, d'autres qui riaient parce qu'ils les avaient retrouvés.

Les chefs d'équipe qui nous accompagnaient sifflaient pour que nous restions en rang, les employés de gare sifflaient pour que les chefs d'équipe ne sifflent plus, ils avaient peur qu'ils fassent partir les trains.

Et puis, j'ai vu mon papa et ma maman, et là, ça a été chouette comme je ne peux pas vous dire.

J'ai sauté dans les bras de ma maman et puis dans ceux de mon papa et on s'est embrassé et ils m'ont dit que j'avais grandi, que j'étais tout brun et maman avait les yeux mouillés et papa rigolait doucement en faisant « hé, hé » et il me passait sa main sur les cheveux. Moi, j'ai commencé à leur raconter mes vacances, et nous sommes partis de la gare et papa a perdu ma valise...

Exercice 1 pour servir au repérage de l'explicite (lieux et personnages) :

- 1) **Souligne dans le texte les lieux nommés ici dans le désordre : la gare, la colonie**
- 2) **Résume par une phrase ce qui arrive à Nicolas :**
- 3) **Souligne dans le texte les personnages nommés ici dans le désordre : les chefs d'équipe, papa, maman, les papas, les mamans, Nicolas, les copains de Nicolas**

Exercice 2 pour servir au repérage de l'explicite (sentiments des personnages) :

- 4) **Souligne dans le texte la phrase dans laquelle Nicolas exprime sa joie.**
- 5) **Souligne dans le texte la phrase dans laquelle les parents de Nicolas expriment leur joie.**

Texte 2

Maupas ! Le « Mauvais Passage »... La forêt de hêtres et de sapins se fait ici plus sombre, le sentier s'engage peu à peu entre deux parois rocheuses.

- *Allez Mireille, avance !*

Jean tire sur la longe de l'ânesse. Il y a encore une bonne heure de marche avant de rejoindre la route au Chêne de l'Ours, et la pente est raide sur l'étroite sente qui dévale à travers la forêt. Mireille, chargée d'une bonne douzaine de lourds fromages, reste insensible à l'injonction¹ du jeune garçon. Elle pose précautionneusement un sabot après l'autre sur les cailloux du chemin. Regardant Jean d'un air goguenard², elle agite ses grandes oreilles comme pour lui dire : « C'est pas un gamin de douze ans qui va me commander, non ! » Fine et Farou, les deux chiens labrits³, trottaient devant. Quelques dizaines de mètres en arrière, Pépé suit, au rythme lent mais régulier de ses vieilles jambes de berger.

Soudain, Mireille s'immobilise, bloquée sur ses quatre jambes toutes raides, oreilles dressées. Jean, surpris, se retourne et voit les gros yeux de l'ânesse tout ronds de frayeur. Fine et Farou se précipitent contre lui en poussant de petits gémissements plaintifs. Quelque chose de chaud coule le long de ses bottes... Farou est en train de faire pipi sur ses jambes. Les bêtes sont terrorisées. Jean sent comme un frisson courir sur sa nuque. Les animaux lui ont communiqué leur sourde frayeur, d'autant plus insidieuse qu'elle est incompréhensible. Immobile, il cherche des yeux son grand-père... Seul, il est seul.

¹ **Injonction** : ordre

² **Goguenard** : moqueur

³ **Chiens labrits** : race de chiens de berger

Exercice 1 pour aider à la compréhension des inférences

Comment sont désignés les personnages de ce texte ? Complète ce tableau en mettant une croix dans la bonne case :

	<i>L'ânesse</i>	<i>Jeune garçon</i>	<i>elle</i>	<i>Un gamin de douze ans</i>	<i>Deux chiens labrits</i>	<i>Berger</i>	<i>Les bêtes</i>	<i>Les animaux</i>
Mireille								
Jean								
Fine et Farou								
Pépé								

Exercice 2

Combien y a-t-il d'animaux dans cette histoire ? deux ou trois ?

Explique ta réponse :

Texte 3

Faoz déplia sa membrane et caressa les cheveux blonds de l'ome. Celle-ci gronda un peu, du fond de la gorge.

- *Allons, allons, la calma son maître. Sois sage, Doucette. Je ne veux pas leur faire de mal. Je vais te les rendre aussitôt... Tu comprends ?*

Il prit les deux jumeaux en disant :

- *Elle est intelligente et affectueuse, mais ça les rend toujours un peu hargneuses d'avoir des petits. C'est l'instinct !*

Il posa le petit dans la main tendue de Tiwa. Le bébé se tortilla comme une petite grenouille en agitant deux minuscules poings fermés. Une goutte de lait coulait de sa bouche brillante et édentée.

- *Qu'il est mignon ! admira Tiwa.*

Suppliante, l'ome s'accrochait tantôt aux jambes de son maître, tantôt à celles de Tiwa en disant sans arrêt : « Bébé ! bébé ! ». Le draag lui caressa la tête de sa main libre.

- *Mais oui, ma Doucette, on va te les rendre, mais oui, sois sage !*
- *Ils sont tout pareils, dit Tiwa en berçant le bébé dans le creux de sa main. Je choisis celui-là. Je peux l'emporter tout de suite ?*

Son père protesta.

- *Non, il est encore trop jeune, tu le prendras dans quelques jours, quand il saura marcher.*

La petite draag parut déçue. Ses yeux rouges se ternirent.

- *Mais tu pourras venir le voir d'ici là, dit le voisin en lui enlevant le bébé.*
- *Oui, dit le père, quelques jours sont vite passés. Et puis, il faut me laisser le temps de faire aménager une omerie à la maison.*

Tiwa sauta sur place en faisant claquer ses membranes auxiliaires. Elle chantonna :

- *Un petit om ! un petit om ! C'est la bête que je préfère !*

Le voisin caressa la tête de Tiwa ;

- *Bonheur, petite. Et à bientôt !*
- *Bonheur sur toi, voisin Faoz.*

Elle traversa le terre-plein en sautillant de joie, à la suite de son père. Elle était heureuse ; dans quelques jours, les petits oms sauraient marcher, elle pourrait prendre le sien.

Il est vrai qu'un seul jour de la grosse planète Ygam équivalait à quarante-cinq jours d'une petite planète nommée Terre, monde très lointain d'où les oms étaient originaires. »

Exercice pour aider à la compréhension de l'implicite

- 1) **Y avait-il un moyen de savoir qui sont Faoz, Tiwa ?.....**
- 2) **Quel détail physique fait de Faoz un être non humain ?.....**
- 3) **Comment est nommée Tiwa ?**
- 4) **Que doit-on comprendre de son origine ?.....**
- 5) **Sur quelle planète se situe l'histoire ?.....**
- 6) **Que s'est-il passé avant que ne commence cette histoire selon toi ?.....**

NB : pour mieux comprendre l'implicite dans cet incipit, on pourra visionner en classe le film d'animation *La planète sauvage* de Roland Topor

Autres textes pour faire travailler la compréhension de l'explicite et de l'implicite en lecture**Exemple tiré de l'*Odyssée* d'Homère (l'épisode des Sirènes)**

En situation de réception, les élèves ne perçoivent pas toujours bien la spécificité du récit (ses composantes et ses mécanismes principaux : qui est le personnage principal ? est-ce une personne réelle ou une personne inventée ? qu'est-ce qui lui arrive ?). En situation de production, orale autant qu'écrite, les élèves ont tendance à réduire la structure du récit à la situation initiale suivie d'une courte dynamique d'actions, à juxtaposer les actions sans voir les liens " chrono-logiques " qui les unissent, à confondre les procédés de l'oral et ceux de l'écrit. L'enjeu est ici de reconstituer puis de dire à voix haute un extrait de récit épique qui fut d'abord un récit oral. Il faut, pour cela, comprendre qu'un récit se définit d'abord comme un processus de transformation dont les marques, au niveau linguistique, sont essentiellement situées au niveau des temps des verbes et des mots de liaison.

Déroulement possible

Phase 1 : le texte suivant est distribué ; puis on demande de le lire à haute voix ; enfin on évalue ses dysfonctionnements :

(Texte adapté de M. Dufour & J. Raison, *L'Odyssée*, coll. " Œuvres et thèmes ", éd. Hatier)

Péripétie A

Puis, dès qu'ils furent passés devant les Sirènes et que nous n'entendions plus leurs voix ni leur chanson, mes fidèles amis retirèrent la cire que j'avais mise dans leurs oreilles, et ils coupèrent les cordes que j'avais autour des mains et des pieds.

Péripétie B

Elles chantèrent de cette façon en lançant leurs belles voix. Et moi, je voulais les entendre et j'ordonnais à mes compagnons de couper les cordes en faisant bouger mes sourcils. Mais mes amis ramaient en se penchant sur les avirons. Au lieu de me détacher, Périimède et Eurylochos serrèrent davantage les cordes.

Péripétie C

Puis je bouchais les oreilles de tous mes compagnons avec la cire. Eux, ils m'attachèrent les mains et les pieds au mât. Assis, ils frappaient de leurs rames la mer grise d'écume.

Péripétie D

“ Allons viens ici, Ulysse, le plus connu et le plus glorieux de tous les Grecs. Arrête ton bateau pour écouter nos voix. Personne n'est jamais venu ici sans avoir entendu la belle et douce voix qui sort de nos lèvres. Celui qui vient nous voir apprend beaucoup de choses et connaît l'avenir car nous savons tout ce qui s'est passé pendant la guerre de Troie et aussi ce qui s'est passé chez toi pendant ton absence. ”

Péripétie E

Quand nous ne fûmes plus très loin des Sirènes, mes amis allèrent plus vite mais les Sirènes nous virent et commencèrent à chanter de leur belle voix :

Péripétie F

Je dis à mes compagnons, le cœur angoissé : “ Mes amis, il faut que tout le monde connaisse ce que Circé a prédit. Je vais vous le dire pour éviter la mort. Circé nous conseille de nous méfier des Sirènes charmeuses, de nous méfier de leur voix et de leur jardin. A moi seul, Ulysse, Circé conseille d'écouter les Sirènes. Mais vous allez m'attacher au mât et, si je vous ordonne de me détacher, vous alors, serrez-moi davantage. ”

Péripétie G

Ainsi, tout en parlant, notre bateau atteignit vite l'île des Sirènes car le vent nous poussait. Alors le vent tomba aussitôt. Tout était calme. Un dieu avait endormi la mer. Mes amis se levèrent puis roulèrent les voiles du bateau et les jetèrent au fond de la cale. Puis ils s'assirent devant les rames qui, en tapant dans l'eau, la rendaient blanche. Moi, avec mon épée, je taillai des morceaux de cire. Aussitôt la cire devint molle sous l'effet du soleil.

Phase 2 : on propose aux élèves de le reconstituer conformément à l'ordre temporel des actions.
NB : selon le niveau, on peut raconter les épisodes précédents de *l'Odyssée*, préciser le contexte du voyage, matérialiser l'itinéraire d'Ulysse sur une carte, visionner une adaptation de ce récit épique au cinéma...

Pour réaliser la tâche, il faut repérer :

- la situation d'énonciation : qui parle dans le texte ? à qui ? de quoi ? quand cela change-t-il ? pourquoi ?
- les temps des verbes : quelles actions sont rapportées au présent ? au passé ? pourquoi ?
- les connecteurs : soit de temporalité, soit de rupture, soit d'inférence.

Phase 3 : on fait raconter à haute voix cet épisode d'abord en lisant, puis de mémoire, en prenant appui sur les mots de liaison relevés :

Type de connecteurs	Exemples
Connecteurs de temporalité	<i>Puis, dès que, quand, aussitôt.</i>
Connecteurs d'inférence	<i>Ainsi, et, car, alors.</i>
Connecteurs de rupture	<i>Au lieu de, mais.</i>

Des situations de réinvestissement peuvent être proposées en créant des phrases sans connecteurs, des connecteurs sans phrase, des textes à trous ; en faisant produire d'autres types de récit (anecdote, fait divers, transposition au style direct d'un dialogue...).

Le débat interprétatif

La compréhension et l'interprétation des textes littéraires posent un problème majeur aux élèves qui y sont confrontés et à l'adulte qui met en place des activités destinées à améliorer la maîtrise de ces deux compétences. L'activité de lecture, au moins dans la phase d'élaboration de la signification du texte lu, est une activité totalement individuelle et intériorisée mais la classe de lecture gagnerait en effet énormément à être organisée pour permettre aux élèves de débattre de leur interprétation du texte, d'argumenter en « disant » aux autres le cheminement de leur pensée, les indices qu'ils ont prélevés dans le texte, qu'ils soient d'ordre linguistique ou sémantique, les connaissances personnelles avec lesquelles ils les ont mis en relation. Le libre développement, au cours de séances, des hésitations, des conflits pourrait ainsi jouer pleinement un rôle d'enseignement de la lecture-compréhension.

Déroulement possible

Phase 1 : Distribuer aux élèves le texte suivant :

Le pays des 36 000 volontés (texte inventé)

« Olivier, tais-toi, dit Michèle, j'apprends ma fable et je ne comprends pas ce que je lis quand tu parles. »

Et elle recommença pour la dixième fois : « ...tenait en son bec un fromage. »

« Un désert, dit Gérald, est une immense étendue de terre... stérile... Un volcan est... une montagne qui rejette... des flammes et de la ...

– Gérald, tais-toi, j'apprends ma fable. »

Non, Michèle ne saurait pas sa fable pour le lendemain, en classe, et mademoiselle Buvard serait furieuse. Ces deux garçons étaient insupportables. D'ailleurs, elle n'avait aucune envie d'apprendre une fable ; elle avait envie de ranger ses tiroirs. Elle aimait plier des morceaux d'étoffe, trier des vieux menus, des programmes.

« Allez vous coucher, les enfants, dit alors la nounou.

- *Le pharaon, dit Olivier, eut un songe. Il croyait être sur les bords du Nil...*
- *Mademoiselle, dit Michèle, je n'ai pas sommeil, je n'ai pas envie d'aller me coucher.*
- *Les enfants ne font pas leurs trente-six mille volontés ! allez vous coucher. »*

Michèle se déshabilla tristement... maintenant, Mademoiselle l'envoyait au lit. Les grandes personnes seraient bien fâchées si on leur donnait ainsi des ordres ».

Dire aux élèves : *vous allez lire ce texte silencieusement une première fois, ensuite, je vous poserai une question.*

Phase 2 : Lorsque les élèves ont fini de lire, donner la consigne suivante :

Que font les enfants dans la première partie du texte ? Vous allez chercher individuellement une réponse à cette question.

- Laisser un temps de 5 minutes environ, puis mettre les élèves en petits groupes (5 élèves par groupe au maximum) et leur dire : *vous allez essayer de vous mettre d'accord sur une réponse. Vous devrez ensuite la communiquer au reste de la classe.*
- Collectivement, récolter les réponses des différents groupes, en demandant à chacun d'entre eux d'argumenter la réponse qu'il a donnée.

Le lecteur confirmé infère très rapidement la réponse à cette question, en mettant en relation divers indices sémantiques que le texte lui permet de construire : Michèle apprend une fable, Gérald mémorise une leçon, Olivier lit un texte, donc les enfants sont en train de faire leurs devoirs, ou d'apprendre leurs leçons. Mais cette information n'est pas donnée littéralement dans le texte, et les réponses données d'emblée par les élèves sont très diverses. En voici quelques exemples, cueillis dans des classes de CM1 :

- « *Ils préparent une pièce de théâtre. »*
- « *Les garçons embêtent Michèle. »* (ce qui est vrai, mais partiellement)
- « *Ils font des bêtises. »*
- « *Michèle apprend sa fable et les autres l'embêtent. »*
- « *Ils embêtent la nounou pour pas aller se coucher. »*

Après ce temps de recueil des réponses, vient le moment de l'argumentation des choix. Les premières justifications sont toujours du même style ; les élèves se contentent de la formule :

« *c'est écrit...* », suivi de la lecture littérale d'une phrase du texte :

« *c'est écrit : ces deux garçons étaient insupportables, alors on voit qu'ils embêtent Michèle.* »

« *c'est écrit : tais-toi, j'apprends ma fable. Michèle elle apprend sa fable, et les autres ils l'embêtent.* »

Dans ce premier temps, l'argument est simplement de donner à voir aux autres l'indice qui a servi de point d'appui au cheminement de la pensée. Mais cet argument est bien entendu insuffisant pour montrer la construction inférentielle qui a décidé de l'attribution de sens. Ce n'est qu'au fur et à mesure du déroulement de la séance que les élèves sont dans l'obligation non seulement de montrer quels indices ils ont sélectionnés dans leur lecture, mais également de dire quelles relations ils ont tissées entre ces indices, et entre ce faisceau et leurs propres connaissances.

Élève 1 : « *Ils préparent un spectacle, parce que tous les trois ils apprennent quelque chose.* »

Élève 2 : « *Pourquoi tu dis ça ?* »

Élève 1 : « *Michèle elle apprend une fable, Olivier il récite un texte de pharaons et Gérald de volcans. Donc ils vont jouer un spectacle pour dire des textes.* »

Élève 3 : « *Oui mais Michèle elle dit, mais elle ne saurait pas sa fable pour le lendemain en classe, et M^{lle} Buvard serait furieuse. Alors peut-être qu'ils apprennent leurs leçons.* »

Élève 1 : « *Une leçon de pharaons ?* »

Élève 3 : « *Ben oui, une leçon d'histoire, moi ma sœur elle apprend les Égyptiens au collège.* »

Élève 4 : « *Oui, et Olivier il apprend une leçon sur les volcans, parce que on voit, il hésite.* »

Enseignante : « *Comment vois-tu qu'il hésite ?* »

Élève 4 : « *Eh ben y a les points de suspension.* »

Après une succession d'échanges l'enseignante interroge un autre élève : « *Peux-tu faire le point*

de nos découvertes ? »

« Les trois enfants apprennent leurs leçons. Michèle une fable, Gérald un texte des volcans, et Olivier de l'histoire des Égyptiens. Les garçons embêtent Michèle. »

La discussion se poursuivra sur les raisons de cet agacement de Michèle. On perçoit à travers le condensé d'échanges ci-dessus toute l'importance de celle-ci. Donner du sens au texte, ce n'est pas se contenter de prélever littéralement de l'information, même si ce prélèvement doit être aussi efficace que possible. Donner du sens, c'est mettre en relation les informations du texte, et mettre en relation ces informations avec ses propres connaissances. Mais en faisant ce travail seul, surtout pour un jeune lecteur, les risques sont grands de passer à côté du sens du texte, tout au moins d'en donner une interprétation trop éloignée de celui que l'auteur lui avait conféré, soit parce qu'on oublie des informations, faute d'un prélèvement efficace, ou par manque de connaissances, soit parce qu'on ne sait pas mettre en relation ce que l'on lit avec ce que l'on sait.

Ici, un élève dit aux autres que les points de suspension à la fin d'une phrase peuvent montrer une hésitation, un autre fait le lien avec ses connaissances personnelles sur le programme du collège, le premier fait le lien entre trois informations importantes, même s'il interprète mal ce lien. À la fin de la séance, sans que l'enseignante ait eu besoin d'intervention magistrale, les élèves ont collectivement reconstruit le sens du texte, en ont fourni une représentation cohérente intégrée (voir sur ce point, *Maîtriser la lecture*, ONL, CNDP/O. Jacob, 2000).

De plus, ils ont acquis des connaissances nouvelles en écoutant les autres: des connaissances linguistiques et des connaissances du monde. On voit bien que, dans ce débat, ils apprennent beaucoup plus qu'ils n'auraient pu le faire dans une séance plus classique de réponses à un questionnaire de lecture. Partant d'un questionnement central sur le texte, le débat en parcourt cependant toutes les directions, furete dans les recoins, parfois les plus inattendus. À propos de ce texte, un élève dit par exemple que *« Michèle apprend ses leçons parce qu'elle a envie de jouer »*. Son argumentation ne sera pas reprise, mais elle montre combien l'activité inférentielle des élèves est forte et diverse.

On dira pour conclure que les élèves, à travers ce travail oral de co-construction du sens, élaborent d'importantes compétences métacognitives* sur l'activité de lecture. Ils apprennent que cette activité doit se contrôler : ce n'est pas parce que j'ai repéré une information qu'elle est suffisante. Je dois la mettre en relation avec d'autres pour la vérifier et la compléter. Ils apprennent que le résultat de la compréhension peut s'évaluer : *« j'étais sûr d'avoir compris ce texte, et*

pourtant, d'autres n'ont pas compris la même chose que moi. La prochaine fois, je vérifierai, par une relecture peut-être, si ce que je crois avoir compris est bien exact ». Ils apprennent enfin et surtout que l'activité du lecteur est une activité singulière, qu'elle laisse à chacun une grande liberté de braconner, mais dans un périmètre délimité que l'on ne peut quand même pas franchir. Dans le débat conduit avec leurs pairs, bien plus que le sens du texte, c'est tout leur statut de lecteur que les enfants mettent en question.

L'appariement texte/titre

Voici un autre exercice riche potentiellement d'interactions enseignant/élèves ou élèves/élèves. Il favorise les allers et retours lecture/écriture. Il peut sans dommage être remanié en y introduisant des indices.

Supports : les morales de quelques fables d'Esopé

Objectifs :

- Lire et interpréter des morales de fables d'Esopé
- Justifier un point de vue
- Faire interagir lecture et écriture
- Entraîner à la relecture

Consigne : *Voici quatre morales et quatre fables mais j'ai oublié de mettre de l'ordre dans mon document. Aide-moi à associer chacune de ces morales à une fable en reportant la bonne lettre (A, B, C, D) puis justifie ton choix. Cela pourra m'aider !*

Morale A. Si vous trahissez l'amitié, vous pourrez peut-être vous échapper à la vengeance de vos victimes, si elles sont faibles ; mais qu'en tout cas vous n'échapperez pas à la punition des puissances divines.

Morale B. Ne méprisez personne ; il faut se dire qu'il n'y a pas d'être si faible qui ne soit capable un jour de venger une méchanceté ou une moquerie.

Morale C. Les hommes raisonnables, quand ils ont éprouvé la méchanceté de certaines gens, ne se laissent plus tromper par leurs grimaces.

Morale D. Quand la chance a tourné, on voit les plus puissants avoir besoin des faibles.

Fable 1. Le Lion et la Souris

Un rat s'en vint trotter sur un lion endormi. Réveillé, le fauve saisit le rat; il s'apprêtait à le dévorer quand le rat le pria de le laisser aller : « Si tu m'épargnes, lui dit-il, je te revaudrai ce bienfait. » Et le lion, tout en riant, lui rendit la liberté. A quelque temps de là, le lion dut bel et bien son salut à la reconnaissance du rat. Des chasseurs l'avaient capturé et lié à un arbre. Le rat l'entendit gémir : il accourut, rongea ses liens et le délivra. Et il dit au lion ; « Naguère tu t'es moqué de moi parce que tu ne t'attendais pas que je te montre ma gratitude; apprends donc à présent que chez les rats aussi on trouve de la reconnaissance. »

Fable 2. L'Aigle et L'Escarbot

Un aigle poursuivait un lièvre. Ce lièvre, se voyant dénué de tout secours, recourut au seul être que le hasard offrit à ses yeux ; c'était un escarbot ; il le supplia de le sauver. L'escarbot le rassura, et, voyant approcher l'aigle, il la conjura de ne pas lui ravir son suppliant. Mais l'aigle, dédaignant sa petitesse, dévora le lièvre sous les yeux de l'escarbot. Dès lors l'escarbot, plein de rancune, ne cessa d'observer les endroits où l'aigle faisait son nid, et, quand elle couvait, il s'élevait en l'air, faisait rouler les oeufs et les cassait, tant qu'enfin pourchassée de partout, elle eut recours à Zeus (car c'est à Zeus que cet oiseau est consacré), et elle le pria de lui procurer un asile sûr pour y faire ses petits. Zeus lui permit de pondre dans son giron, mais l'escarbot avait vu la ruse : il fit une boulette de crotte, prit son essor, et, quand il fut au-dessus du giron de Zeus, il l'y laissa tomber. Zeus se leva pour secouer la crotte, et jeta les oeufs à terre sans y penser. Depuis ce temps-là, dit-on, pendant la saison où paraissent les escarbots, les aigles ne nichent plus.

Fable 3. Le Chat et le Rat

Une maison était infestée de rats. Un chat, l'ayant su, s'y rendit, et, les attrapant l'un après l'autre, il les mangeait. Or les rats, se voyant toujours pris, s'enfonçaient dans leurs trous. Ne pouvant plus les atteindre, le chat pensa qu'il fallait imaginer quelque ruse pour les en faire sortir. C'est pourquoi il grimpa à une cheville de bois et, s'y étant suspendu, il contrefit le mort. Mais un des rats sortant la tête pour regarder, l'aperçut et dit : " Hé ! L'ami, quand tu serais sac, je ne t'approcherais pas. "

Fable 4. L'Aigle et le Renard

Un aigle et un renard, ayant fait amitié ensemble, décidèrent d'habiter l'un près de l'autre, dans la pensée que la cohabitation affermirait leur liaison. Et alors l'aigle prenant son essor s'établit sur un arbre très élevé et y fit sa couvée, tandis que le renard, se glissant dans le buisson qui était au pied de l'arbre, y déposa ses petits. Mais un jour que le renard était sorti pour chercher pâture, l'aigle à court de nourriture fondit sur le buisson, enleva les renardeaux et s'en régala avec ses petits. A son retour, le renard, voyant ce qui s'était passé, fut moins affligé de la mort de ses petits que de l'impossibilité de se venger ; en effet il ne pouvait, lui quadrupède, poursuivre un volatile. Il dut se contenter, seule ressource des impuissants et des faibles, de maudire son ennemi de loin. Or il arriva que l'aigle ne tarda pas à subir la punition de son crime contre l'amitié. Des gens sacrifiaient une chèvre à la campagne ; l'aigle fondit sur l'autel, y ravit un viscère enflammé et l'apporta dans son nid. Or un vent violent s'étant mis à souffler fit flamber un vieux fétu, et par suite les aiglons furent brûlés, car ils étaient encore hors d'état de voler, et ils tombèrent sur le sol. Le renard accourut et sous les yeux de l'aigle les dévora tous.

(textes en libre accès sur le site web du groupe : <http://www.ebooksgratuits.com/>)

Fable 1

Morale ? J'ai choisi cette morale parce que.....

Fable 2

Morale ? J'ai choisi cette morale parce que.....

Fable 3 :

Morale ? J'ai choisi cette morale parce que.....

Fable 4

Morale ? J'ai choisi cette morale parce que.....

Pour prolonger la réflexion

Deux grands freins à la lecture peuvent affecter les élèves au début du collège (v. en ligne le rapport de l'ONL) : un décodage trop lent et une mauvaise compréhension de l'implicite. Cet implicite peut venir de plusieurs sources :

- Les présupposés culturels

Ce sont des informations non-dites parce qu'elles sont supposées être connues ; elles permettent de comprendre l'univers dans lequel se déroule le récit, par exemple ce qui caractérise une sorcière, sa fonction, dans un conte, ou bien la personnification des animaux, ou encore l'organisation d'une famille. Ces présupposés font l'objet d'un travail d'élucidation. Parce qu'ils apparaissent évidents, certains présupposés culturels restent très obscurs pour certains élèves.

- Les impliqués

De la même manière, le texte procédant par ellipses, le lecteur doit comprendre ce qui n'est pas écrit et qui est impliqué. Certains élèves s'en tiennent à ce qui « écrit dans le texte. » Par exemple, ils ne sont pas en mesure d'inférer le sens d'un texte qui apparaît simple : « Jean, Pierre et Patrick marchent en file indienne. Pierre est devant, Patrick est derrière. » Ce qui est impliqué, c'est que Jean est au milieu.

- Les sous-entendus

Quant au sous-entendu, il suppose une connivence entre l'auteur et son lecteur. Il n'est pas certain que, dans un récit, les propos tenus par la mère d'un petit garçon qui porte des vêtements maculés de boue : « Et bien, c'est du joli ! » soient entendus par antiphrase. L'ironie est souvent éludée par les élèves.

Les difficultés liées à la cohésion textuelle

La cohésion d'un texte tient aux relations qui organisent les différents éléments de signification. Des marqueurs expriment ces relations.

- Les substituts

Il s'agit de repérer dans un texte comment s'établit la chaîne de reprise d'un personnage ou d'un objet. Les substituts pronominaux sujets il(s), elle(s) posent moins de problèmes que les compléments. Dans un texte dense, la référencement des pronoms relatifs, démonstratifs, possessifs, indéfinis peut être difficile comme le montre cet exemple :

*« Goliath s'était avancé et venait à la rencontre de David. **Celui-ci** s'élança et courut vers les rangs des ennemis au-devant du Philistin. Il plongea la main dans son sac, et **en** retira un caillou **qu'**il lança avec sa fronde. Il atteignit le Philistin au front, le caillou s'y enfonça, et Goliath tomba la face contre terre. Ainsi David triompha avec une fronde et un caillou : quand il frappa le Philistin à mort, il n'avait pas d'épée à la main. David se précipita, et arrivé près du Philistin, il **lui** prit son épée, qu'il tira du fourreau, et **le** tua en lui tranchant la tête. Quand les Philistins virent que leur champion était mort, ils prirent la fuite. »*

(Premier livre de *Samuel*, 17, 40-51, *Bible de Jérusalem*. Trad. Œcuménique)

Quant aux substituts lexicaux, il s'agit de les mettre en relation avec leur référent. Pour certains élèves, la confusion s'installe dès lors qu'ils ne peuvent établir un lien d'identité entre les synonymes, ou les périphrases qui désignent le même personnage : le renard, Goupil, le rusé animal, notre compère, etc.

- Les connecteurs

Les connecteurs établissent des relations complexes entre les énoncés successifs : relations chronologiques (avant, après, en même temps), logiques (parce que, à cause de, pour que, même si), relations entre différents arguments (donc, en outre, or). On a vu plus haut le rôle important des connecteurs d'inférence et de rupture (alors, mais...).

L'aide en lecture face à l'implicite

Dans chaque énoncé, oral ou écrit, il y a une grande part d'implicite, plus d'informations tues que d'informations dites, et ce, par souci d'une communication plus alerte. Il n'y a pas que le locuteur ou l'auteur qui parle et qui crée. L'interlocuteur aussi crée un univers de sens. Et c'est cet univers qui est implicite dans tous ces « espaces du discours » qui sont passés sous silence. Comment peut-on, dès lors qu'on propose de travailler des textes contenant beaucoup d'implicite, faire de celui-ci un objet de savoir ? Comment concilier le travail de compréhension qui vise à révéler le sens du texte, établi par les informations explicites et le travail d'interprétation qui fait que le sujet fait irruption dans le texte, pour se l'approprier ?

Différents ateliers pourraient y contribuer :

1	Travailler la recherche de sens et l'anticipation dans la phrase chez G. Rémond et F. Richaudeau, <i>Devenir un meilleur lecteur</i> , Retz 1978.
2	Travailler sur l'implicite du texte : les informations, la chronologie, les relations logiques (hiérarchiques, amicales, familiales, etc. ; entre les personnages).
3	Dénotation : ce qui est vraiment écrit, le sens du texte par rapport à ce qu'il dit, travail à faire en premier avant toute interprétation ou débat interprétatif.
4	Connotation : ce que l'on interprète (axe idéologique / axiologique : ce que je pense des valeurs en jeu dans le texte, des sentiments, mes réactions par rapport à mes lectures, mon « vécu », ma culture...). Voir aussi l'atelier « l'implicite ».

Bibliographie

Jocelyne Giasson (1990), *La compréhension en lecture*, De Boeck/Duculot, Bruxelles.

ONL (2007), *Les difficultés de lecture au collège*, Paris, MEN.

Sitographie : http://www.crdp.ac-reims.fr/ien/metiers_fichiers/lecture